



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Relaciones entre el burnout, la motivación y el
rendimiento académico en alumnado de 6º curso de
Educación Primaria

Autor

Alejandro Guiu Mediel

Director

Pablo Usán Supervía

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.

2019

Índice

1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	7
3. Marco Teórico.....	8
3.1. El síndrome de burnout.....	8
3.2. La motivación.....	15
3.3 Rendimiento académico.....	24
4. Objetivos.....	26
5. Hipótesis.....	27
6. Método.....	27
6.1 Diseño.....	27
6.2 Muestra.....	27
6.3 Instrumentos de evaluación.....	28
6.4 Procedimiento.....	30
6.5 Análisis de datos.....	30
7. Resultados.....	31
7.1. Variables descriptivas.....	31
7.2. Análisis correlacional entre motivación, burnout y rendimiento.....	32
7.3. Análisis de regresión.....	35
7.4. Análisis Cluster del alumnado según grupos homogéneos significativos....	36
8. Discusión y conclusiones.....	37
8.1 Limitaciones del estudio.....	42
8.2 Prospectivas de futuro.....	43
8.3 Implicaciones prácticas.....	43
9. Referencias bibliográficas.....	44

Relaciones entre el burnout, la motivación y el rendimiento académico en alumnado de 6º curso de primaria.

Relationships between burnout, motivation and academic performance in 6th grade of primary education.

- Elaborado por Alejandro Guiu Mediel.
- Dirigido por Pablo Usán Supervía.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2019.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 15.267.

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene el objetivo de evaluar la relación entre las distintas variables psicológicas burnout, motivación y rendimiento académico.

Realizando una comparativa entre las dos variables con los resultados académicos obtenidos de un muestreo de alumnos de sexto de primaria que comprende 100 alumnos de ambos sexos, predominando el género masculino frente al femenino, que asisten a dos centros de distinta índole educativa, uno de ellos perteneciente al sector público mientras que el otro se engloba en el sector privado. Para ello se ha hecho uso de una metodología cuantitativa en la que se incluyeron los siguientes instrumentos: Maslach Burnout Inventory, para el análisis del burnout y sus subvariables, la Escala de Motivación Académica (EMA) para la medición de las distintas motivaciones que interfieren en el alumnado y por último un cuestionario de Evaluación del Rendimiento Académico, para obtener el rendimiento académico de los alumnos mediante el promedio de las notas medias de la evaluación.

Se llevó a cabo estadísticos descriptivos y correlaciones entre dichas variables, utilizando unos cuestionarios escogidos de los instrumentos de evaluación mencionados, con el fin de observar si existe una correlación entre ellas y si determinan de manera positiva o negativa el rendimiento académico de los alumnos así como un análisis de regresión y análisis de *clúster*.

Palabras clave

Burnout; motivación; rendimiento; alumnado; primaria.

Abstract

This End of Degree Work aims to evaluate the relationship between the different psychological burnout variables, motivation and academic performance.

Making a comparison between the two variables with the academic results obtained from a sampling of sixth graders comprising 100 pupils of both sexes, predominantly male versus female, who attend two centers of different one of them belongs to the public sector while the other is encompassed in the private sector. For this purpose, a quantitative methodology has been made in which the following instruments were included: Maslach Burnout Inventory, for the analysis of burnout and its subvariants, the Academic Motivation Scale (EMA) for the measurement of the different motivations that interfere with students and finally an Academic Performance Assessment questionnaire, to obtain students' academic performance through the average of the average grades of the assessment.

Descriptive statistics and correlations were carried out between these variables, using selected questionnaires from the above-mentioned assessment instruments, in order to see if there is a correlation between them and whether they determine positively or student academic performance as well as regression analysis and cluster analysis.

Key words

Burnout; motivation; performance; students; primary.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la dificultad a la que se enfrentan los profesionales de la administración educativa para educar a sus alumnos es muy alta. La profesión del docente, en sí, trae consigo una gran exigencia e implicación que en gran medida les obliga a adoptar un tipo de actitud perfeccionista y autoexigente.

Esta búsqueda de la perfección puede acarrear consigo ciertas situaciones propicias al desgaste del profesional, producidas por los constantes desequilibrios que se les presentan en el trabajo diario, pudiendo de esta manera condicionar de una manera negativa su labor.

Para evitar este tipo de situaciones y para que se imparta una educación de calidad y exitosa, los profesores deben estar en todo momento comprometidos con su cometido y que en gran medida traten de disfrutar el proceso. Para ello, es conveniente conocer las distintas inquietudes y deseos de los profesionales, así como también las cualidades, capacidades y habilidades que poseen para desenvolverse en el entorno educativo con los alumnos.

Paralelamente al docente se encuentra el alumno, que en el desarrollo de este trabajo de investigación va a ser quién cobrará protagonismo. Este es principalmente el perjudicado en el proceso educativo, ya que el modo en el que actúe el docente determinara de manera directa en el proceso de sus aprendizajes.

Al igual que el docente, el alumno está también expuesto a situaciones angustiosas que pueden llegar a desencadenar en el mismo distintos desequilibrios tanto en sus expectativas como en su auto exigencia. También tiene un papel importante la motivación que este muestra de cara al entorno educativo. Aquí, no solo dependerá enteramente del docente, sino también de las familias y de sus compañeros además del entorno educativo, formando todo, un conjunto que tenga como objetivo trabajar de manera cooperativa para promocionar la educación como algo positivo y reconfortante para el alumno.

Un alumno es mucho más eficaz cuando realmente está motivado, es más propicio a mostrar una actitud receptiva, se implica más en la dinámica de clase y muestra más interés por los contenidos que allí se desarrollan. Para ello, el docente debe adoptar el uso de distintas estrategias que tengan como objeto la búsqueda de un buen clima en el

entorno escolar tanto a nivel general, en el centro, como en el aula para que el alumno se sienta a gusto, que disfrute y se sienta parte del proceso.

Todo ello en gran medida se verá reflejado a posteriori en el rendimiento académico que los alumnos alcanzan, y que determinará en gran medida la calidad del aprendizaje haciendo posible que estos obtengan realmente aprendizajes significativos.

Para analizar dicho proceso, en este trabajo de investigación se ha tenido en cuenta este tipo de estrés mencionado anteriormente al que se le conoce como Síndrome de Burnout o quemadez laboral, que trataremos más adelante.

Centrándonos en el enfoque del alumno, cabe destacar el papel del mismo en el sistema educativo como el principal damnificado de una posible actuación no idónea. Pudiéndose ver afectado por aquellos aspectos negativos que el profesor pueda transmitir a su alumnado, trayendo consigo múltiples problemas en el correcto desarrollo de su trayectoria escolar que puedan provocarle un cierto grado de estrés y/o repercutir en su motivación y en la eficacia con que realicen sus tareas.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es testar la idea concebida de que el Burnout puede ser un punto de partida determinante en la motivación del alumno, y a su vez en el rendimiento académico obtenido, pudiendo llegar a modificar a su vez la percepción que estos tienen sobre sí mismos.

Por ello, subrayaremos el papel del docente como motor fundamental en el aprendizaje del alumnado. El nivel de compromiso y motivación del profesorado con su labor docente resulta vital en la intervención y en el trato con sus alumnos, puede establecer un ambiente más favorable y acogedor y el alumno sentirse más a gusto y predispuesto a sus enseñanzas.

Por último, esta investigación cuenta con: 1) una revisión teórica sobre las variables psicológicas del Burnout, la motivación y sus tipos, y el rendimiento académico como objetivo final de la educación. 2) Un estudio empírico de las variables mencionadas contrastándolas y evaluando los distintos factores determinantes de las mismas. 3) Un análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios- tipo de las variables, en los que se reflejan el grado de Burnout y motivación que poseen.

2. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de final de grado, de modalidad empírica o de investigación empírica, surge de la necesidad personal de conocer más acerca del estrés laboral al que se ven sometidos tanto los docentes como el alumnado en el ámbito educativo de primaria.

Durante la realización de mis prácticas escolares en distintos centros, he podido observar en primera persona que muchos de los docentes continúan utilizando metodologías de aprendizaje de tipo tradicional. Lo cual se ciñe de manera explícita a que el docente se dedique durante las clases a recitar una serie de contenidos que el alumno debe escuchar e interiorizar, para después, siguiendo unas pautas de evaluación establecidas demuestre que lo ha asimilado y comprendido correctamente.

Esto a día de hoy sigue resultando práctico para algunas enseñanzas, pero desde mi punto de vista consultando expertos en la materia, el docente debería disponer de un gran abanico de opciones que le permitieran interactuar y acercarse más a los alumnos, mejorando considerablemente el vínculo relacional entre profesor-alumno. Este tipo de metodología no emplea el dinamismo ni la innovación en el aprendizaje de nuevos contenidos, llegando a resultar pesados y aburridos para el alumno, frustrante y desilusionante.

En concreto para determinar el comportamiento y las posibles causas de una educación “anticuada” se analizará el tramo final que da pie al comienzo de la secundaria en centros dispares del ámbito tanto público como privado. Concretando, la trayectoria anual de los sextos de primaria del CEIP Hilarión Gimeno y Colegio Montearagón de Zaragoza.

Ambos centros han sido escogidos de manera consensuada, puesto que se ha considerado interesante que ambos centros pertenecen a dos ámbitos de la educación distintos.

Durante el desarrollo del trabajo se hace uso de la palabra estudiantes, como palabra colectiva que engloba en todo momento ambos géneros el masculino y el femenino.

A continuación se da pie al desarrollo del marco teórico conceptual sobre las variables planteadas con anterioridad, desgando y desgranando de manera más concreta cada una de ellas y sus posibles teorías al respecto.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 El síndrome de Burnout

El término de “burnout” ha sido utilizado a lo largo de los años en distintos ámbitos como el deportivo, para hacer referencia a la situación de algunos deportistas de alto rendimiento cuando no obtenían los resultados deseados acordes al esfuerzo y sacrificio depositado en los entrenamientos. También ha sido utilizado para referirse de manera coloquial al abuso de sustancias ilegales (drogas) de manera crónica (Marente y Antonio, 2006). Pero concretamente tuvo sus inicios en el contexto laboral, en trabajos denominados como trabajos “asistenciales”, que se trata de aquellos que están destinados de cara al público y que por la continua puesta en escena, pueden verse afectados por las distintas circunstancias que les son ajenas, acarreando consigo un cumulo de situaciones angustiosas que en gran medida con su continua reiteración propicien el desgaste profesional y la aparición del síndrome.

Por lo que de manera generalizada hay un acuerdo entre los distintos autores en denominar el burnout como un trastorno adaptativo crónico que se manifiesta en los trabajadores (principalmente en aquellos que trabajan de cara al público) asociado al alto grado de exigencia laboral y la escasez de recursos que se disponen.

En el ámbito escolar y laboral se le conoce como síndrome de Burnout, de “quemarse por el trabajo” o del desgaste ocasionado por la profesión laboral que desempeña.

Éste se presenta en una fase avanzada de estrés en el profesional producido por los desequilibrios de las expectativas y la realidad que se dan en el trabajo diario. Causando diversos síntomas como; el cansancio físico, emocional y mental, la ausencia de interés, la deshumanización y un bajo nivel de realización con su labor, debido al alto nivel de exigencias que se les demanda como los recursos personales y fuerza espiritual entre otras aptitudes (Freundenberger y Ginsburg, 1974).

Según describen Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005), a mediados de la década de los 70 en Estados Unidos se confecciona una definición más completa y aceptada sobre el síndrome de burnout o síndrome de quemadura laboral, y lo describen como una:

“respuesta al estrés laboral crónico, integrada por Cansancio emocional (CE; el profesional se siente emocionalmente exhausto, vacío, agotado en su intento de afrontar una realidad que le desborda), Despersonalización (DP; Insensibilidad ante los destinatarios del servicio o labor que se desarrolla; de hecho, se les trata o hablas de ellos de forma cínica y deshumanizada) y baja Realización personal (RP; sentimiento de incompetencia y fracaso.”

Edelwich y Brodsky (1980) añaden una puntilla sobre el Burnout, argumentando que este se presenta más acentuado en personas más entusiastas, al contrastar las condiciones reales del trabajo perdiendo de manera progresiva el idealismo, la energía y la motivación por la misma.

Con la aparición de distintos casos en el ámbito educativo relacionados directamente con este síndrome, surge una gran preocupación por parte de las administraciones, planteándose la necesidad de valorar y asegurar el bienestar y la salud laboral de sus trabajadores en el desarrollo de su labor, ya que en cierto modo, la manera en la que estos desempeñen su labor repercutirá de manera directa en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. Es de vital importancia saber que el papel que el docente desarrolla en el ámbito escolar es esencial y que en gran medida para que se produzca una enseñanza de calidad, esta dependerá de las actitudes y aptitudes que el profesional disponga, así como la motivación y la forma de afrontar las clases como las metodologías y criterios de evaluación que desarrolle para asegurar el aprendizaje significativo del alumnado (Durán *et.al.*, 2005).

Posteriormente, se reconoció como un problema social muy presente y se desarrollaron distintas teorías académicas que lo probaban. Entre otros instrumentos de análisis del Burnout es conveniente destacar la importancia del MBI (Maslach Burnout Inventory, 1981), como el promotor y más significativo durante la historia, confeccionado con el fin de analizar el entorno laboral y las tres dimensiones principales que afectan al Burnout, cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach y Jackson, 1981).

Otros autores estudiaron la interrelación entre el estrés laboral crónico con la respuesta emocional del profesional en su labor, que estaría directamente asociada con el contexto en el que desarrolla dicha labor afectándole en una serie de variables intrapersonales como las actitudes y sentimientos del mismo y otras variables interpersonales como los

compañeros o personas que le rodean en el entorno; el propio rol profesional que desempeña y la constante sensación de trabajo que experimentan (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Ajeno a lo anterior, Durán, Montalban, Extremada y Rey (2005), corroboran que el estrés viene influenciado tanto directa como indirectamente por el entorno, en un mundo en el que los sujetos se encuentran en constante adaptación a los distintos cambios que se presentan. Este estrés puede ser determinante en el sujeto en dos aspectos: positivo y negativo.

El *positivo* es aquel que surge en situaciones en las que se respeta la fisiología y la psicología del sujeto, además de la biología y capacidad física del mismo en el sistema general de adaptación, manteniéndolo en un estado activo y de alerta ante las situaciones que se le presentan.

Por otro lado, este también puede manifestarse en la persona de forma *negativa* en situaciones en las que se supera el límite de capacidad de control del mismo, por la gran intensidad que debe depositar en el desarrollo de la tarea o por la larga permanencia de la misma.

Este estrés de tipo *negativo*, desencadena en el sujeto un conjunto de emociones como el desánimo, ansiedad y la ira, que acarrearán consigo ciertas situaciones de conflicto, frustración, omnipotencia y angustia ante situaciones repetitivas sin éxito.

Lo que en conjunto provoca que el docente desarrolle una actitud pasotista e insensible en la que busca insistentemente huir de todo tipo de problema en vez de afrontarlo y buscar una solución acorde a él. También, este comportamiento puede verse acrecentado por experiencias o situaciones pasadas del sujeto (personales o laborales) que le reviven cierto sentimiento de negatividad o de incapacidad de afrontar dicha situación determinada por la plena asociación de la situación con una mala experiencia pasada.

Algunos autores estudiaron la correlación entre la aparición del burnout y el estrés con el fin de analizar detalladamente esa conexión y similitud de las manifestaciones de ambos síndromes.

Según un estudio realizado por Friedman (1995) y en el que argumenta que el estrés está asociado a la aparición del burnout pero de manera ocasional en momentos puntuales de experiencias o situaciones en las que no se consigue éxito.

En el subraya la interdependencia entre el esfuerzo invertido y el resultado percibido. En 2004, realiza una investigación acerca de la importancia de las expectativas y las recompensas clasificadas en los siguientes grupos:

Extrínsecas: agrupando las condiciones materiales de las que se disponen tanto a nivel personal como a nivel del aula, además de las condiciones económicas y de seguridad proporcionadas por el trabajo.

Autores como Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005) proponen numerosas cuestiones sobre la principal problemática del profesorado, asociándolo con el fallo de las estrategias de afrontamiento de problemas, que en gran parte se ven afectadas por el descontento general del colectivo docente en relación a la estimación que la profesión tiene sobre la sociedad. Nombrando algunos de los problemas y descontentos del colectivo como la violencia del tiempo a la que están sujetos, fechas, plazos y multitud de carga de trabajo que les supone la realización de horas extras en casa las cuales no son remuneradas.

Por otro lado encontramos un segundo grupo, las *Intrínsecas*; que agrupan el conjunto de recompensas psicológicas que surgen de la propia experiencia del sujeto en la realización de la tarea en el entorno de trabajo.

Por último, se encuentran los *Sociales*: en el que se engloban el conjunto de interacciones que desempeña el sujeto con el resto de compañeros de profesión, que incidirán en el desarrollo de una identidad, sentimientos de meta y propósitos comunes (Friedman, 1995).

Es importante no confundir el Burnout con otras formas de estrés. Según Marente y Antonio (2006) el término “*estrés*” se utiliza generalmente para referirse a la tensión nerviosa, emocional o bien como agente causal de dicha tensión. Las distintas aproximaciones al concepto, lo definen como una respuesta general inespecífica (Selye, 1936), como un acontecimiento estimular (Holmes y Rahe, 1967) o como una transacción cognitiva personal-ambiente (Lazarus y Folkman, 1986).

El estrés, sus causas, su afrontamiento y consecuencias, están determinadas por la propia personalidad y circunstancias ambientales (Cross y Kelly, 1984), la estructura individual cognitiva (Stephens y Vögele, 1986) y la capacidad de resistencia (“*hardiness*”) (Mc. Craine, Lambert y Lambert, 1987).

Es evidente que muchas personas han padecido estrés en algún momento de su vida. Ya sea por responsabilidades del hogar, el trabajo, la incapacidad de separar la vida privada de la profesional, falta de recursos para diferentes competencias, los procesos de recuperación posteriores a un hecho traumático, junto al poco tiempo que dedicamos hoy en día a lo lúdico, placentero o relajante, pueden llegar a conducir a un estrés cuyas consecuencias pueden ser potencialmente peligrosas.

El término *estrés* proviene de la física y de la arquitectura, disciplinas que se han ocupado de la tensión que se produce en los elementos sólidos como respuesta a los empujes ejercidos desde el exterior, que pueden llegar a deformarlos o romperlos. Fue Walter Cannon (1911), quien por primera vez empleó el término de: todo estímulo susceptible de provocar una reacción de lucha o huida y posteriormente, también se utilizó para designar los factores del medio cuya influencia exigen un esfuerzo no habitual a los mecanismos de regulación del individuo (Marente y Antonio, 2006).

Marente y Antonio (2006), hacen distinción de dos perspectivas conceptualizadas del Burnout:

- En primer lugar desde una *perspectiva clínica* enmarcándolo de manera más científica, definiéndolo como un tipo de estrés crónico ocasionado en gran medida como consecuencia de las relaciones interpersonales e institucionales que se desarrollan en el contexto laboral. Es un tipo de estrés propio y de carácter ocupacional, es decir del trabajador por el desempeño de su función laboral directa hacia otras personas. Destaca, la importancia de las variables organizacionales y personales que inciden en la motivación y estrés del docente.
- Por otro lado, desde una *perspectiva psicosocial* como un proceso que se desarrolla por la interacción del sujeto con el entorno laboral y de orden personal (Marente y Antonio, 2006).

De este modo, como anteriormente en la definición se han citado, se determinan tres como características propias e identificativas del Burnout:

- La *Baja realización personal*, ocasionada por un gran agotamiento emocional en el que el sujeto se siente incapaz de ofrecer nada psicológicamente. Esto produce una evaluación negativa constante por el mismo que repercute en el trabajo y en el ambiente en el que se desenvuelve.
- El *agotamiento personal*, el sujeto se siente incapaz de dar más de sí, sensación de incapacidad de afrontar las distintas exigencias que se le plantean por la escasa disposición de habilidades que le permiten enfrentarla. También, incide el sentido de la realización, cuando se obtienen unos resultados profesionales que están por debajo de las expectativas previas.
- Por último la *despersonalización*, que produce actitudes, sentimientos y conductas negativas e insensibles hacia las personas del entorno de trabajo. Lo que propicia un ambiente caldeado y negativo, de continuos enfrentamientos entre los trabajadores (Marente y Antonio, 2006).

Algunos autores desarrollaron estudios para analizar y concretar las distintas variables o factores predictores del Burnout entre otros Ruiz (2004) los agrupa en tres grandes grupos:

Tabla 1. Ruiz (2004)

Personales	Los factores organizacionales	Factores ambientales
Son aquellos en los que intervienen numerosos factores, el locus de control externo, indefensión aprendida, personalidad resistente, sexo, edad, demandas emocionales, estrategias de afrontamiento, expectativas personales y la autoeficacia	La dinámica laboral negativa, inadecuación profesional, expectativas del trabajo, recompensas, toma de decisiones, apoyo organizacional	Como el apoyo social, relaciones interpersonales, problemas familiares, exigencias vitales, recursos de afrontamiento laborales

Existen numerosas enfermedades en el contexto de la educación, muchas de ellas asociadas con el Burnout y las causas derivan del nivel de carga laboral que sufren que supera la tolerancia del docente y al estrés ocasionado por la misma.

El descontento generalizado por parte de los docentes se relaciona con que estas no son denunciadas y calificadas como accidente laboral, además de otros factores como los ambientes insalubres en los que se desenvuelven día a día como aulas pequeñas con gran cantidad de alumnos que se encuentran sin ventilar que a largo plazo pueden afectar al bienestar del trabajador. Algunas de las enfermedades más representativas en este ámbito son: enfermedades relacionadas con el uso de la voz como la disfonía y los ródulos en cuerdas vocales y otras relacionadas con el aparato locomotor o el sistema circulatorio (Durán, Extremada, Montalban y Rey, 2005).

Debido al gran descontento general del ámbito escolar, se ha mantenido en alerta a las administraciones e instituciones públicas al cargo del sistema educativo, con el fin de buscar soluciones que les permitan paliar y evitar la aparición de casos de esta índole que afecten al bienestar de los docentes. Una vez detectadas las manifestaciones de dicho problema, se han elaborado una serie de estrategias de intervención basadas en el apoyo social como principal herramienta de actuación. Estas instituciones elaboraron una serie de programas de socialización anticipativa, para la detección y prevención de estos problemas.

Algunos de estos cursos se basan en la adquisición y desarrollo de estrategias de retroinformación grupal e interpersonal entre los trabajadores, con el fin de fomentar la comunicación y trabajo cooperativo entre los mismos buscando una mayor fluidez y coordinación que evite situaciones que propicien el estrés.

Para la elaboración de estas estrategias de confrontación del Burnout, se les proporciona apoyo emocional y consejos que les permita mejorar aquellos conocimientos y habilidades que ya poseen, mediante la promoción de cursillos en los que se imparte una serie de nuevos conocimientos, que les permite obtener mayor información acerca de las causas que pueden afectar a su bienestar, además de aportarles un gran repertorio de nuevas metodologías y habilidades que les ayuden a desenvolverse en diferentes situaciones.

Al fin de al cabo, el objetivo de estas nuevas actuaciones no es otro que el de potenciar el apoyo social entre docentes buscando la cooperación y tratando de eliminar o disminuir situaciones de estrés. También se deben considerar aspectos relacionados con la autoevaluación profesional, permitiendo analizar el transcurso de lo que se ejecuta y desarrollar estrategias que permitan mejorar sus funciones (Durán, Extremeda, Montalban y Rey, 2005).

3.2 La motivación

Hoy en día la motivación es uno de los factores a los que se recurre con más frecuencia para explicar las numerosas discontinuidades que se producen en el aprendizaje escolar.

Para aprender algo nuevo y desconocido es preciso disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias “poder”, además de tener una actitud intencionada y una disposición y motivación suficiente “querer” que le permita alcanzar los fines que se pretenden alcanzar (Nuñez, 2009).

Cuando se habla de aprendizaje se refiere a un proceso unitario y complejo en el que existen múltiples de variables motivacionales pero también cognitivas que nos introducen en la gran complejidad del propio acto. Hay una gran variedad de estudios y teorías con las que todavía no se ha llegado a tener a día de hoy un marco teórico sólido y contrastado sobre este fenómeno.

Estas investigaciones acerca del aprendizaje prioritariamente dirigieron su atención a la vertiente cognitiva, pero posteriormente hasta la actualidad, existe una gran conciencia general sobre la interrelación entre el proceso cognitivo y motivacional.

Por ello es importante centrarse en el ámbito de la motivación y su interdependencia con otros condicionantes en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. A pesar de las diferencias entre las distintas teorías, todos los expertos en la materia coinciden en que la motivación es el “*conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*” (Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993).

Esta idea que hoy en día ha cobrado más sentido no es reciente, algunas mentes brillantes de la historia como Aristóteles ya sostenía que “*la inteligencia no era solo el conocimiento sino también la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica*”. También Ausubel destacaba la correlación entre lo cognitivo y lo motivacional en su

trabajo acerca del aprendizaje significativo, en el cual argumentaba que intervienen tres condiciones básicas en la creación de aprendizaje significativo.

Estas son: en primer lugar que el sujeto esté dispuesto y muestre una actitud favorable, posteriormente que se le proporcione una organización lógica y coherente del contenido y por último que en la mente del alumno existan una serie de conocimientos previos relacionados con lo anterior que le permitan relacionar y asociarlos con lo nuevo que se le presenta (Nuñez, 2009).

No cabe duda de que la motivación es uno de los aspectos más relevantes en el aprendizaje, raramente se da una situación en que un estudiante que no se encuentra motivado obtenga un aprendizaje realmente significativo. Es importante ensalzar que no siempre se produce ausencia de motivación, y que en ocasiones se presenta una situación de inconsistencia entre los motivos del profesor y los alumnos, o se convierte en una situación común en la que se determina que los alumnos no aprenden porque no se encuentran motivados.

Algunos autores consideran que la motivación es una de las piezas principales que promueven el aprendizaje, Woolfolk (2000) define la motivación como “*algo que energiza y dirige la conducta*”.

La persistencia de esta misma, dependerá de multitud de aspectos y que en gran medida están condicionados por las características personales del estudiante. Aquí cobra una gran importancia el papel del docente y de las interacciones personales que se producen entre profesor-alumno, que determinara la conducta del alumnado. Para ello es importante que el profesor sepa transmitir a los alumnos la importancia y el sentido del aprendizaje que van a abordar, tratando de guiarlos en el proceso presentándoles los objetivos que se desean alcanzar y los motivos por los que se debe realizar (Sole, 2001).

Por ello se considera importante la creación del interés por el aprendizaje y para ello tratar de analizar los distintos tipos de motivación y estilos motivacionales que intervienen en dicho proceso. Con ello surgen dos enfoques motivacionales que son la motivación extrínseca y la motivación intrínseca, que permiten enfocar al sujeto hacia la comprensión de la realidad que les rodea.

- La *motivación intrínseca*, es aquella que radica en el propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, a través del logro de meta y movida por la curiosidad y descubrimiento de aquello que les resulta novedoso. Aquellos estudiantes que se encuentran motivados intrínsecamente, perciben el aprendizaje como una finalidad en la que los incentivos para la producción de aprendizaje se encuentran en la propia realización de la tarea, buscando de esta manera la resolución de la misma y atribuyendo los éxitos obtenidos a aspectos propiamente internos como la competencia y el esfuerzo.
- Por otro lado, en cuanto a la *motivación extrínseca* reside en el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de las tareas o actividades, pero que proceden de fuera. Así el alumno, asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar ciertas incomodidades centrando su importancia en los resultados obtenidos y sus consecuencias.

El objetivo del aprendizaje en sí, como bien especifican Díaz y Hernández (1999) es que el alumno adquiera ciertas cualidades que le permitan conseguir alcanzar las metas establecidas, logrando la capacidad y la soltura para afrontar con éxito las distintas tareas y problemas que se le plantean manejando los distintos conocimientos e ideas previas sobre los contenidos por aprender, su significado y su utilidad. También, realzan la importancia del papel del profesorado y de los compañeros de clase, cuando se trata de los valores y principios motivacionales que el docente utiliza. Entre otras cosas el docente debe establecer una relación equilibrada entre la motivación y la construcción del aprendizaje, a través de los distintos recursos y metodologías pero favoreciendo principalmente la motivación intrínseca del alumno.

Contribuyendo a que los alumnos se sientan motivados a aprender implica que estos obtengan con total claridad y coherencia el objetivo del aprendizaje, encontrándose de esta manera cómodos y con interés hacia la resolución de la tarea. Sole (2001) plantea un ambiente de aprendizaje en el que prime la operación frente a la competición, en el que resulte normal pedir y ofrecer ayuda a los demás y en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores. En el cual exista una comunicación fluida y de respeto, con un trato justo y personalizado para todos y en el que el profesor transmita

confianza y que a su vez sea compatible con la exigencia exigida a sus alumnos en función de las posibilidades de los mismos (Sole, 2001).

Por lo contrario cuando esta relación entre profesor-alumno no se ve favorecida se sitúa de forma errónea en el grupo de motivación extrínseca. De esta manera los resultados de aprendizaje resultan superficiales y el alumno muestra indiferencia y poca apreciación con respecto al nuevo aprendizaje. El alumno centra su atención en la recompensa o el incentivo y desconoce el valor del reconocimiento social que se alcanza con el aprendizaje (Rodríguez, 2006).

Otras investigaciones concluyeron que a la hora de ejecutar una tarea o actividad los principales indicadores motivacionales que intervendrán en el proceso son: el nivel de activación, la elección realizada entre el conjunto de posibilidades de acción y por último el nivel de concentración de la atención depositada en la misma.

Así pues, tomando como referencia el trabajo realizado por Pintrich y De Groot (1990), se distinguen tres componentes o dimensiones principales en la motivación académica:

- En primer lugar, se trata de los aspectos que tienen relación con el *componente motivacional de valor* que responden a la sencilla pregunta de ¿por qué realizo esta tarea? Esta engloba en sí aspectos como los motivos, propósitos o razones personales que le mueven para realizar la tarea. Aquí influye la relevancia o importancia que se le asigna al desarrollo de la tarea lo que conllevara que esta se realice o no en su caso.
- En segundo lugar, encontramos la competencia denominada como *componente de expectativa* que como en la anterior dimensión responde a la pregunta de ¿Soy capaz de realizar esta tarea? En este componente intervienen aspectos individualizados como la propia autopercepción y las creencias depositadas en uno mismo que determinaran o no en la ejecución de la tarea.
- Por último, habla acerca de la *dimensión afectiva o componente afectivo emocional* en el cual intervienen los diferentes sentimientos, emociones y de forma generalizada el conjunto de reacciones afectivas que la realización de una tarea o actividad ejerce sobre dicha persona. También, el conjunto de reacciones que se ven implicadas como las anteriores dimensiones responde a la pregunta de

¿Cómo me siento realizando esta tarea? Este pilar fundamental de la motivación aporta a la persona sentido y significado sobre las acciones a realizar y moviliza las distintas conductas en consecuencia de las metas emocionales deseables y adaptativas.

Tras el análisis de las distintas dimensiones o componentes motivacionales, es fácil interpretarlos cuando se dan las distintas situaciones en las que los alumnos no se muestran motivados ante la realización de una tarea cuando estos creen que son incapaces de abordarla o que no hay gran posibilidad de cambiarlo (componente de expectativa), o que ya desde un primer momento no les resulta atractiva por lo que no depositaran su atención en la misma (componente de valor), o si les provoca un cierto grado de ansiedad o aburrimiento (componente afectivo).

Para que se dé un correcto y eficaz desarrollo de la tarea, estos componentes o dimensiones deberán estar equilibrados de tal forma que la dificultad de la tarea este acorde a las expectativas y creencias de autoeficacia de los mismos y que esta a su vez no altere el valor depositado en la ejecución de la misma y no desnaturalice el estado emocional que desempeñaran en ella (Nuñez, 2009).

Este tipo de conducta idónea es especialmente firme en situaciones que en las que se trabaja la motivación de logro, definida como la tendencia de un sujeto a conseguir una buena ejecución en distintas situaciones en las que implique una competición con una norma o estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto u otros (Garrido, 1986).

Entre otros, De la Fuente Arias (2004) realizó un artículo en el que pone en común distintas perspectivas psicoeducativas recientes que engloban el estudio de la motivación pero centrándolo hacia la teoría de la orientación de meta.

En la actualidad hablando desde el enfoque escolar académico, los distintos modelos motivacionales recientes consideran la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y la perseverancia de una conducta hacia una meta académica centrándose en el aprendizaje, rendimiento, el yo, la valoración personal y la evitación del trabajo (García *et al.*, 1998).

Sugiriendo que en este proceso se verán implicados cuatro componentes muy determinantes, los cuales son: el valor que los alumnos le atribuyen a la meta, la percepción de sus competencias, las atribuciones causales y las distintas reacciones emocionales implicadas (Pintrich y De Groot, 1990).

Murphy y Alexander (2000) realizaron una revisión de las distintas teorías y modelos motivacionales más importantes como son: la teoría de la autoeficacia (Bong, 1997; Zimmerman, 2000; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman *et al.*, 1992) teoría de la expectativa-valor (Wigfield y Eccles, 2000), teoría de la atribución causal (Miller, Ferguson y Byrne, 2000; Montero y Alonso, 1992; González-Pienda y cols, 2000) o la teoría de la motivación intrínseca-extrínseca (Ryan y Deci, 2000).

Entre otras también se encuentra la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2002) en la que se definen de manera muy concreta diferentes grados de autodeterminación en la conducta, y que se clasifican desde el extremo de la conducta no autodeterminada hasta la que mayor autodeterminación presenta (Moreno y Martínez, 2006).

Por lo tanto, esta visión cognitiva del estudio de la motivación cada vez se ha ido acercando más de manera progresiva al estudio de las representaciones que los alumnos hacen de las situaciones, y en especial las metas que cada alumno construye (Ames, 1992).

Determinándose de esta manera el estudio de la orientación hacia la meta como una línea investigadora propia de la actualidad, en la que numerosos estudios del campo de la motivación de logro y el aprendizaje autorregulado la corroboran (Pintrich 2000; Pintrich y García, 1994; Pintrich y Schunck, 1996).

Esta teoría se refleja con mayor consideración en el artículo Annual Review of Psychology publicado recientemente (Covington, 2000).

“Las metas están referidas a representaciones cognitivas, potencialmente accesibles y conscientes... No son rasgos en el sentido de personalidad clásicos, sino representaciones cognitivas que pueden mostrar estabilidad, así como sensibilidad contextual (Pintrich, 2000). Representan una unidad de conocimiento estructurada o concepción subjetiva, personal o “teoría”... sobre los propósitos de una tarea o logro, así como a otros elementos referidos a cómo se define el éxito y la competencia, el papel del esfuerzo y

errores y normas de evaluación. Estos elementos se activan conjuntamente –el esquema y la teoría- o individualmente, buscando la información pertinente en el contexto... o a través del pensamiento explícito consciente y el conocimiento sobre la tarea de logro. (Pintrich, 2000) Los modelos de representación cognitiva han sugerido que la cognición es más bien un estado, fluctuando entre los factores contextuales inmediatos y las representaciones interiores (Smith, 1998). Desde este modelo las metas pueden conceptuarse como parte de una red de conexiones entre los aspectos diferentes de las metas así como las estrategias y los medios para obtenerlas o, también, como el eslabón cognitivo entre las conductas específicas y los motivos generales (Shan y Kruglanski, 2000), con una cierta estabilidad en los sujetos (Seifert, 1996)”.

Estos modelos motivacionales sostienen que los alumnos pueden clasificarse en función del tipo de meta académica que asuman. Consecuentemente, se darán variaciones tanto en el proceso cognitivo como en el proceso de regulación del aprendizaje, siendo los alumnos que presentan mayor autorregulación los que manifestarán un mayor grado de compromiso con su aprendizaje, los que analizan más las demandas de la escuela y los que más planifican y ejecutan sus recursos y tienen un mayor control sobre su proceso de aprendizaje (Pintrich, 1999).

Estos modelos sobre la orientación de meta establecen a su vez diferentes tipos de metas clasificadas en: metas académicas y metas sociales.

Las *metas académicas* son aquellas que responden a los motivos de orden académico que tienen por objeto guiar el comportamiento de los alumnos en el aula. Estas metas pueden promover en los alumnos que persigan diferentes objetivos durante su transcurso escolar o académico:

En primer lugar se encuentran las *metas de aprendizaje o de dominio (learning, mastery, task or task-involved goal)* También conocidas como metas de tarea (Anderman y Midgley, 1997) o metas de maestría (Ames, 1992) orientan al alumnado hacia un enfoque de aprendizaje caracterizado por la búsqueda de la satisfacción por el dominio y la realización de la tarea, con grandes niveles de eficacia, con un gran valor de la tarea, interés, afecto y esfuerzo positivo, una mayor persistencia y un mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y buena actuación (Pintrich, 2000).

Por otro lado, las *metas de rendimiento o de actuación (performace goal)*. También conocidas como metas centradas en la capacidad (Nicholls, 1984; Thorkildsen y Nicholls, 1998) orientan a los alumnos a tener una mayor preocupación por su habilidad, y estar pendientes de la actuación de otros enfocando en cierto modo de manera competitiva a que los alumnos realicen las tareas mejor que el resto de los compañeros. Por ello se le atribuye a este tipo de meta un significado menos adaptativo, por el hecho del tipo de motivación asociado a la misma, que puede repercutir en los efectos emocionales, en un menor uso de las estrategias y una peor actuación ante ellas (Ames, 1992; Pintrich, 2000, Pintrich y Schunk, 1996; Urdan, 1997).

Por otro lado se encuentran las *metas centradas en el yo (work avoidance, ego or ego-involved goal)* (Skaalvik, 1997). Estas se centran en las ideas, perjuicios y percepciones de habilidad desde un punto de referencia normativo y comparativo con respecto a otros. Otros clasifican este tipo de metas en las dimensiones de acercamiento y defensivas (Elliot y Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1993).

En cuanto a las *metas sociales* se refiere a las razones de orden prosocial a las que los alumnos pueden tener a la hora de comportarse y actuar en el entorno académico. Estas durante el transcurso del tiempo han tenido un menor peso que las metas académicas, pero recientemente en estudios se han observado resultados importantes que han permitido realizar generalizaciones sobre estas. (Wentzel, 1996; Wentzel y Wigfield, 1998) Algunos autores citan algunas observadas tales como la búsqueda de ganar la aceptación por los demás (De la Fuente Arias, 2004).

Por último, la teoría que vamos a tomar como referente es la teoría de la autodeterminación (TAD), mencionada anteriormente.

Establece que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, intervienen tres tipos de motivación bien estructuradas y que son fundamentales en la autodeterminación de la persona y que a su vez se ven reguladas de manera interna o externa: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y por último la amotivación o falta de motivación, o lo que es lo mismo la carencia de motivación.

Estas variables de la TAD engloban diferentes percepciones autodeterminantes en la conducta de la persona: la Motivación intrínseca (MI) que engloba el grado de conocimiento que el alumno tiene acerca de su entorno, para rendir o para hacer cosas, la

Motivación Extrínseca (ME), engloba la regulación externa interna e identificación, y por último mide la desmotivación o también conocida como amotivación (AM) describiéndolo como un tipo de situación en la que se presenta ausencia de todo tipo de motivación tanto intrínseca, como extrínseca (Manassero y Vázquez, 2013).

- *La MI* para conocer la necesidad de las personas por saber, comprender y buscar significado a las cosas, y está relacionada con la exploración, la curiosidad y el aprendizaje de metas. Se define como, la implicación de un sujeto en una actividad por placer y satisfacción con el objetivo de intentar crear o lograr algo, se caracteriza por personas que actúan más allá de los requerimientos formales exigidos con el fin de superarse a sí mismos. Englobando los aspectos de; *Mi al conocimiento*, relacionada con el deseo propio de aprendizaje de nuevos conceptos, el *Mi al logro*, característica por abordar el afán por la superación o culminación de los objetivos personales establecidos y por último, el *Mi a las experiencias estimulantes*, en la que toma protagonismo la implicación del sujeto en las actividades para experimentar sensaciones positivas y estimulantes derivadas de la propia dedicación depositada en la actividad.
- *La ME* de regulación externa se corresponde con aquellas conductas que se ven reguladas mediante recompensas y obligaciones producidas de manera externa. Por el contrario la ME de regulación interna ocurre cuando las conductas obedecen a razones interiorizadas por la persona es decir, aquellas razones internas que afectan a la persona llegando a convertirse propias (internas) para la misma. En la ME se engloban principalmente tres tipos de motivaciones ordenadas en función del nivel de autodeterminación del sujeto; *Regulación externa*, que engloba las recompensas y el nivel de evitación hacia los castigos en la realización de la tarea, la *Regulación Identificada*, que contiene el valor personal que el sujeto atribuye a su conducta y que es percibida por el mismo correcta y adecuada a las circunstancias, y por último la *Regulación Introyectada*, como aquella en la que el sujeto lleva a cabo una conducta en el proceso de realización de la actividad con el fin de evitar o realzar su ego en el desempeño de la misma.

- *La AM* se refiere a la ausencia de motivaciones, tanto intrínsecas como extrínsecas, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados. Las personas que se encuentran desmotivadas sienten que sus resultados son independientes de sus acciones y son causados por fuerzas que se escapan a su control personal, de modo que experimentan sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro, y cuestionan su participación en las actividades desmotivadas.

3.3 Rendimiento Académico

Ambas variables anteriores son determinantes en el proceso de aprendizaje y por ello es importante contrastar el nivel de interdependencia de ambas con el resultado académico que los alumnos obtienen para de esta forma obtener una evaluación estandarizada del grado de sujeción de estas sobre el proceso de aprendizaje.

Navarro (2003) incide en que el rendimiento académico es una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en cierto modo, este refleja el nivel de aprendizaje que el alumnado ha adquirido tras un proceso de instrucción y formación.

A la hora de hablar de rendimiento, se tiende a dar mayor importancia al resultado final obtenido que propiamente al proceso de desarrollo del aprendizaje que se ha adquirido. Este no es el caso en términos de ámbito académico, ya que se atribuye una mayor importancia al esfuerzo depositado por los alumnos durante el proceso, considerándolo un criterio de evaluación primordial a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje. Mientras que en otros ámbitos de la vida como el laboral, se le asigna mayor peso al resultado final adquirido que al esfuerzo y el proceso depositado en el mismo.

De manera general, existe una tendencia a confundir el término de habilidad con el esfuerzo, ya que en ocasiones, se producen situaciones donde el esfuerzo depositado en la tarea es muy elevado pero sin embargo no se llega a obtener éxito. Y, en concreto, aquellas en las que por el contrario, ocasiones en las que el esfuerzo depositado por los alumnos es muy pobre pero sin embargo, el alumno obtiene una situación de éxito y ejecuta la tarea con eficacia. Esto puede resultar en cierto modo peligroso, y crear en el alumno una concepción errónea acerca del proceso de aprendizaje y de la obtención de éxito en la tarea.

Por ello, se debe incidir en la interrelación entre la habilidad y el esfuerzo, distinguiendo situaciones en las que habrá momentos en que la habilidad prime sobre el esfuerzo y se obtengan situaciones exitosas con mayor “facilidad”, pero que en otras ocasiones en las que la habilidad será inferior que el esfuerzo y podrán producirse situaciones en la que no se obtenga éxito y el fracaso pueda sobrepasar al alumno, y crear cierto sentimiento de desesperación debido al esfuerzo depositado. Dado que estas situaciones se dan de manera continua en el ámbito académico, el docente debe aprender a paliar con ellas y tratar de evitar que los alumnos adopten una concepción errónea, asociando siempre el fracaso a un sentimiento de humillación cuando este se ha producido por una falta de habilidad en un momento dado. El docente debe tratar de infundir en los alumnos un sentimiento de superación y de constancia aferrándose a la idea en el que el esfuerzo vence al talento en muchas ocasiones. Y que estos tampoco asocien de manera inmediata la habilidad, como un acto de brillantez en situaciones en las que no se ha depositado gran esfuerzo, ya que no es una situación común.

Por ello recalcar el importante papel del docente a la hora de atribuir los valores adecuados a los alumnos y que así estos consigan elaborar autopercepciones de sí mismos acordes a sus propias capacidades.

El objetivo del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el de guiar y ayudar al alumno a sentirse capaz, competente y autosuficiente, es decir, que el alumno adquiera las cualidades y capacidades necesarias que le permitan desenvolverse ante problemas que se le presentan ya sea en el entorno escolar, como también en el entorno cotidiano (Navarro, 2003).

Según Covington (1984) existen tres tipos de estudiantes, con respecto a lo anterior:

En primer lugar, aquellos *alumnos que obtienen éxito escolar*, que se consideran capaces y presentan una gran confianza y una alta motivación en sí mismos. A este tipo de alumno se le denomina como alumno orientado hacia el dominio.

Por otro lado, se encuentran aquellos *alumnos derrotistas* con una imagen propia deteriorada, con cierto sentimiento continuo de desesperación aprendida, ya que estos han asimilado que el control del entorno es sumamente difícil e imposible, y por lo tanto renuncian a esforzarse. Estos son aquellos que se les considera como alumnos que han aceptado el fracaso.

Y por último, aquellos que en cierto modo *evitan el fracaso* carecen de aptitudes y una autoestima firme que les lleva a no esforzarse con el fin de “proteger” su imagen o reputación ante una posible situación de fracaso. Por ello, estos recurren a utilizar estrategias con el fin de esquivar estas situaciones como por ejemplo: presentando una participación mínima durante las clases, retraso en la realización de una tarea o directamente no realizarla, tratar de hacer trampas en los exámenes, etc...

Esto implica que los estudiantes que obtengan éxito no tendrán problemas de autopercepción relacionados con los términos de habilidad y esfuerzo. Mientras que por el contrario, aquellos alumnos que fracasan ponen en duda sus capacidades y su propia autoevaluación, como consecuencia estos adoptan un comportamiento huidizo recurriendo a estrategias como la excusa o la manipulación del esfuerzo implicado con el fin de que les permitan evadir los problemas que se les presentan.

El empleo continuo de estas estrategias trae consigo un deterioro en el aprendizaje, y el alumno acaba interiorizando sin percatarse la idea errónea de que si se está propenso al fracaso este tarde o pronto se producirá. Esta idea, nos refresca y trae a la memoria una gran analogía sobre la profecía auto cumplida, más conocida con el nombre del “efecto Pigmalión”, en el que si se depositan altas expectativas en una persona esta responderá con un alto rendimiento, y por el contrario si las expectativas son bajas influirán de manera negativa en su rendimiento.

Por todo lo anterior, y siguiendo a Arquero y Donoso (2013), se establece que se disponen de pocos trabajos de investigación que aborden de manera específica los vínculos existentes entre el burnout, la motivación escolar y el rendimiento académico en el contexto educativo resultando necesarios la realización de más estudios que indaguen y amplíen más el conocimiento y la comprensión de las interrelaciones que se establecen entre los constructos enunciados. De este modo, el objetivo del estudio se centra en el análisis relacional entre las distintas variables: burnout, motivación y rendimiento académico en una muestra de alumnos de sexto de primaria de dos centros distintos, y comprendidos entre edades de once a trece años.

4. OBJETIVO/S

El objetivo general del estudio fue analizar la relación entre el burnout, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Como objetivos específicos se planteó:

1. Conocer la relación existente entre las variables de burnout y motivación académica del alumnado de la muestra
2. Analizar las relaciones de las subvariables en ambos constructos así como con el rendimiento académico.
3. Determinar la posible predicción del rendimiento académico sobre el burnout y motivación académica.

5. HIPÓTESIS

Con respecto a los objetivos anteriormente establecidos se plantearon las siguientes hipótesis:

H1: Aquellos estudiantes con unas altas prevalencias en motivaciones intrínsecas se relacionarán positivamente con la autoeficacia así como con el rendimiento académico, siguiendo una línea de conductas más adaptativas.

H2: Aquellos estudiantes que obtengan mayores niveles en motivaciones extrínsecas, relacionados positivamente con el agotamiento emocional, el cinismo y la falta de motivación así como, de manera negativa, con el rendimiento académico, en una línea de conductas menos adaptativas.

H3: De igual modo, se planteó que las motivaciones intrínsecas y la autoeficacia predecirían positivamente el rendimiento académico de los estudiantes de igual modo que las motivaciones extrínsecas, el agotamiento, el cinismo y la amotivación, lo predecirían de manera negativo

6. MÉTODO

6.1 Diseño: En el presente trabajo, de acuerdo con Ato y Benavente (2013) se realiza un estudio ex post-facto de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple, respondiendo a un muestreo aleatorio simple.

6.2 Muestra: El estudio está compuesto por 100 estudiantes de ambos géneros, por un lado aquellos que pertenecen al género masculino (N=67; 67%) y por otro al femenino

(N=33; 33%), integrados en dos centros distintos, unos del ámbito público (N=69; 69%) y otros del privado (N=31; 31%) de Educación Primaria en la provincia de Zaragoza con edades de 11 (N=51; 51%), 12 (N=48; 48%), y 13 años (N=1; 1%, NT=100; 100%).

Observando la tabla 2, se aprecia un mayor porcentaje de los participantes del estudio del género masculino con un 67%, también podemos visualizar que la mayor parte de los estudiantes tienen una edad de 11 (N=51) y 12 (N=48) años con los porcentajes de 51% y 48% respectivamente. Por último, destacar la diferencia de participantes al ámbito público frente al privado-concertado, siendo este primero mayor con un porcentaje de 69% del alumnado total participe del estudio.

Tabla 2. Variables demográficas del estudio: Edad y género y tipo de centro académico de los estudiantes.

		N	%
Edad	11 años	51	51,00
	12 años	48	48,00
	13 años	1	1,00
Género	Masculino	67	67,00
	Femenino	33	33,00
Tipo de centro	Privado-concertado	31	31,00
	Público	69	69,00

6.3 Instrumentos de evaluación

Para recoger la información y aproximarnos al objetivo establecido se utilizaron tres tipos de cuestionarios, uno para cada una de las variables.

En primer lugar, con la finalidad de percibir el *burnout académico* de los estudiantes se utilizó la versión española del *Maslach Burnout Inventory – Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli *et al.*, 2002). Dicha cuestionario se compone de 15 ítems repartidos en tres dimensiones: *agotamiento físico/emocional* (5) (Ej. “Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí); *cinismo* (4) (Ej. “He perdido entusiasmo por mis estudios”) y *eficacia o autoeficacia* (6) (Ej. “Me

estimula conseguir objetivos en mis estudios”). Las respuestas oscilan en una escala tipo Likert desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5).

Conforme a la detección y medición de la *motivación escolar* de los estudiantes se ha utilizado la versión actualizada y convalidada al español de la *Escala de Motivación Académica (EMA)*, realizada inicialmente en francés como idioma original. Esta, nos aporta una mayor fiabilidad y permite descartar posibles dudas, ya sea porque no cumpliera los objetivos establecidos o pudiera existir cierta confusión en la traducción. (Alonso, Lucas y Izquierdo, 2005). Esta escala incluye 28 ítems de opción múltiple, con diversas alternativas determinadas y estructuradas. Adoptan diversas modalidades como: la selección de una lista de opciones, selección por orden de importancia, selección en una escala tipo Likert (Valenzuela y Flores, 2011). Diseñada por Vallerand (1997) está formada por 28 ítems distribuidos que buscan medir tres (3) tipos de Motivación.

- *La Motivación Intrínseca (MI) (3)*, con sus subvariables de; *Mi al conocimiento*, relacionada con el deseo propio de aprendizaje de nuevos conceptos, el *Mi al logro*, característica por abordar el afán por la superación o culminación de los objetivos personales establecidos y por último, el *Mi a las experiencias estimulantes*, en la que toma protagonismo la implicación del sujeto en las actividades para experimentar sensaciones positivas y estimulantes derivadas de la propia dedicación depositada en la actividad.
- *La Motivación Extrínseca (ME)(3)*, con sus subvariables siguientes: *Regulación externa*, que engloba las recompensas y el nivel de evitación hacia los castigos en la realización de la tarea, la *Regulación Identificada*, que contiene el valor personal que el sujeto atribuye a su conducta y que es percibida por el mismo correcta y adecuada a las circunstancias, y por último la *Regulación Introyectada*, como aquella en la que el sujeto lleva a cabo una conducta en el proceso de realización de la actividad con el fin de evitar o realzar su ego en el desempeño de la misma.
- *La Amotivación (I)* se refiere a la ausencia de motivaciones, tanto intrínsecas como extrínsecas, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados.

Las respuestas oscilan en una escala tipo Likert desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5).

Por último para la obtención del *rendimiento académico* se utilizaron los resultados de desempeño académico de las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante su última evaluación del periodo escolar en este año 2018-2019. A partir de las calificaciones se calcula el promedio general del alumno, utilizando una escala Linkert del 1-5 indicando la calificación final que ha obtenido en su transcurso académico del año 2018-2019, abarcando el promedio de notas desde el “1” indicando que su nota media se encuentra entre un 5 o un 6, el “2” que hace referencia a la nota media entre el 6 y el 7, el “3” estando entre el 7 y el 8, el “4” entre el 8 y el 9, hasta llegar al 5 que indicaría que su nota se encuentra entre el 9 o el 10.

6.4 Procedimiento:

En la realización del estudio se contó con la aprobación de ambos centros de educación primaria por medio de consentimiento informado. Todos los alumnos y sus padres/tutores fueron previamente informados de la naturaleza del estudio, y se les dio opción a participar de manera totalmente voluntaria, respetando de este modo las directrices éticas de la Declaración de Helsinki (AMM, 2000) en todos sus términos. Los cuestionarios se realizaron por escrito mediante un impreso. Se acordó con ambos centros un día de la semana contactando previamente con jefatura de estudios para llevar a cabo la cumplimentación de los cuestionarios en cada una de las clases. De esta manera, hubo opción de explicarles en primera persona a los alumnos las pautas a seguir para la correcta realización de los cuestionarios, y la posible resolución de dudas surgidas del mismo. Para la realización de los cuestionarios se escogió los modelos mencionados anteriormente en el apartado anterior de instrumentos de evaluación.

6.5 Análisis de datos:

Se procedió a realizar una estadística descriptiva con la finalidad de conocer los datos sociodemográficos de la muestra así como las diferentes variables estudiadas. Posteriormente, se llevaron a cabo correlaciones entre las variables de burnout, motivación escolar y rendimiento académico hacia la escuela para establecer las relaciones entre ellas. Asimismo, para conocer la incidencia del rendimiento académico

sobre el resto, se procedió a realizar un análisis de predicción (paso único) del rendimiento académico sobre las variables de burnout y motivación. Por último, se estableció un análisis de *clúster* para agrupar al alumnado de la muestra en grupos homogéneos y significativos. Todo ello, fue procesado y analizado mediante el programa estadístico IBM SPSS v22.0. Para todas las operaciones, se tuvo en cuenta un nivel de significación $p \leq 0,05$ trabajándose con un nivel de confianza del 95%.

7. RESULTADOS

7.1 Variables descriptivas

Como se puede apreciar, en la Tabla 3 aparecen todas las variables descriptivas utilizadas en el estudio. En esta, aparecen las distintas variables en referencia al burnout, la motivación y el rendimiento académico de los alumnos.

Tomando los datos estadísticos de las respectivas medias, obtenemos una percepción más global de las variables que nos permite tener una aproximación más precisa de aquellas que se manifiestan en un mayor grado. Puntualizando cada una de ellas, los índices más altos se presentan en la variable de Motivación extrínseca ($M=4,01$) en la regulación externa del alumno y todavía más alta ($M=4,31$) en la motivación externa identificada. Por otro lado, los índices más bajos se presentan en las variables del Burnout, ($M=2,40$) en la variable del agotamiento, y todavía menos en la variable de cinismo ($M=1,99$).

Por último, recalcar la media referida al rendimiento académico de los mismos ($M=3,22$; $DT=1,25$). Esto nos indica en la escala de medición Likert yendo del (1-5), que la media de rendimiento entre ambas clases es óptima con una nota media general de un 6,44 de promedio en sus calificaciones del boletín en un rango de “0-10”.

A continuación, aparece la tabla descriptiva del estudio con los análisis detallados de las variables descriptivas de manera específica pudiéndose apreciar los resultados obtenidos.

Tabla 3. Variables descriptivas del estudio.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Burnout agotamiento	1,00	4,40	2,40	,69
Burnout cinismo	1,00	3,60	1,99	,67
Burnout autoeficacia	2,00	5,00	3,93	,60
Motivación Intrínseca conocimiento	1,25	5,00	3,84	,87
Motivación Intrínseca Logro	1,00	5,00	3,47	,86
Motivación Intrínseca Experiencias	1,00	5,00	3,07	,92
Motivación extrínseca regulación externa	2,00	5,00	4,01	,75
Motivación extrínseca introyectada	1,00	5,00	3,58	1,01
Motivación extrínseca identificada	2,75	5,00	4,31	,60
Amotivación	1,00	4,50	1,89	,88
Nota media	1,00	5,00	3,22	1,25

7.2. Análisis correlacional entre motivación, burnout y rendimiento

Analizando las variables de motivación escolar, burnout y rendimiento académico, se aprecian correlaciones significativas entre varias de ellas (véase tabla 4).

Con respecto al *burnout*, observamos que existe una correlación significativa entre las propias variables del constructo, resultando positiva entre las variables de agotamiento y cinismo ($r=,483^{**}$). Por otro lado, ambas, mantienen una alta correlación significativa con la variable de autoeficacia ($r=-,557^{**}$; $r=-,437^{**}$), pero al contrario que entre las otras por si solas, esta lo hace de forma inversa con las mismas.

Por otro lado encontramos la variable de *motivación escolar*, la cual desgranaremos en tres partes:

En primer lugar, hablar de la motivación intrínseca su correlación entre sí y su correlación a su vez con el burnout. La correlación de sus variables entre sí es positiva y altamente significativa siendo más notable entre la motivación extrínseca del conocimiento y aquella enfocada hacia el logro ($r=,732^{**}$). Esta correlación se dispone de igual modo pero con valores algo más ínfimos cuando relacionamos ambas con la variable de experiencias, manteniéndose más bajo cuando se la relaciona con la de logro ($r=,507^{**}$).

En cambio, cuando ponemos éstas subvariables en relación con las del Burnout, se puede contemplar que la correlación entre las variables varía, siendo muy significativa entre algunas de ellas y no correlacionan entre otras. Cabe destacar que esta correlación se presenta de manera inversa cuando comparamos estas con las variables de agotamiento y cinismo del burnout. Siendo la correlación más significativa entre el agotamiento y la variable del conocimiento ($r=-,359^{**}$). En cambio, resulta ser positiva cuando estas se correlacionan con la variable de autoeficacia, resultando ser altamente significativa con todas ellas pero, específicamente, con la motivación intrínseca hacia el conocimiento ($r=,524^{**}$) adquiere su mayor correlación.

En segundo lugar, poniendo de manifiesto la motivación extrínseca, su correlación entre sí con sus variables y, a posteriori, la comparativa correlacional que se establece con la motivación intrínseca y el burnout se establecen datos significativos. La correlación que se establece entre las variables de la motivación extrínseca (Regulación externa, introyectada e identificada) entre sí resulta ser positiva y muy significativa. Resultando ser más predominante entre las variables de regulación externa e identificada ($r=,577^{**}$), y menor entre la introyectada y la identificada ($r=,281^{**}$).

En cambio, cuando comparamos estas con las variables de motivación intrínseca, los datos correlacionales son muy dispares entre las mismas. Estas, correlacionan de manera significativa con las variables de motivación extrínseca introyectada e identificada sobresaliendo como el dato más elevado el establecido entre la introyectada de la extrínseca junto con la motivación intrínseca de logro ($r=,578^{**}$).

Al contrario que cuando comparamos las variables de la motivación intrínseca con la variable de motivación extrínseca de regulación externa, manteniendo únicamente cierta correlación con la variable de logro ($r=,239^{*}$).

Cuando comparamos las variables de motivación extrínseca con las variables del burnout, los índices correlacionales entre las variables son muy desiguales, presentándose únicamente correlaciones muy significativas de manera inversa entre la variable de agotamiento y la identificada ($r=-,298^{**}$) y, por otro lado, se presenta una correlación altamente significativa de manera positiva entre la variable de autoeficacia y la introyectada ($r=,289^{**}$). También se presenta cierto grado de correlación positiva y

significativa entre las variables de autoeficacia y la identificada ($r=,255^*$). El resto no presenta ningún grado de correlación entre sí.

En cuanto a la *amotivación*, siguiendo el mismo procedimiento anterior comentaremos su correlación por partes. De este modo, comparando la amotivación con las variables de motivación extrínseca obtenemos dos correlaciones inversas, una de ellas se produce con la introyectada ($r=,-258^*$) siendo poco significativa, mientras que con la identificada se produce una correlación muy significativa ($r=,-404^{**}$).

Lo mismo sucede con la motivación intrínseca, pero en este caso se producen dos correlaciones inversas muy significativas, siendo mayor con la variable del conocimiento ($r=,-606^{**}$), que con la de logro ($r=,-514^{**}$) y ambas correlaciones de manera negativa. Este resultado nos indica que aquellos alumnos que presenten motivación intrínseca relacionada con el conocimiento y el logro presentaran poco grado de amotivación o falta de motivación.

En cuanto a las variables que componen el burnout, correlacionan de manera muy significativa con la amotivación siendo de manera positiva con el agotamiento ($r=,535^{**}$) y el cinismo ($r=,395^{**}$), mientras que lo hace de manera inversa con la autoeficacia ($r=,-555^{**}$). Lo que indica, que un alumno que presente un alto grado de desmotivación frente al desarrollo de sus funciones escolares, se mostrará más agotado y con una actitud más reacia hacia el desarrollo de las tareas.

Por último, el *rendimiento académico* únicamente correlacionó positivamente con tres de las variables del estudio, una perteneciente al burnout en concreto la eficacia ($r=,310^{**}$) y otras dos integradas en la motivación intrínseca tratándose en concreto de la motivación de logro ($r=,277^{**}$) y en menor medida con la del conocimiento ($r=,160^*$). Lo que nos indica que aquellos alumnos que muestren una correcta percepción sobre la eficacia en la ejecución de tareas, y además también sumado a esto gocen de una motivación enfocada hacia el logro y las metas, y hacia el conocimiento de nuevos conocimientos, en un patrón de conductas más adaptativo.

Con el resto de variables, no se mostró ningún tipo de correlación directa.

A continuación, aparece la tabla de correlaciones correspondiente al estudio de manera más detallada. En ella aparece cada una de las variables definidas con anterioridad además de los subgrupos que la componen.

Tabla 4. Relación entre burnout, motivación escolar y rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Burnout											
1. Agotamiento emocional	1										
2. Cinismo o despersonalización	,483**	1									
3. Eficacia o realización personal	-,557**	-,437**	1								
Motivación											
4. Intrínseca al conocimiento	-,359**	-,161	,524**	1							
5. Intrínseca al logro	-,258*	-,120	,504**	,732**	1						
6. Intrínseca experiencias estimulantes	-,161	-,104	,322**	,641**	,507**	1					
7. Extrínseca regulación externa	-,067	,023	,082	,133	,239*	,184	1				
8. Extrínseca regulación introyectada	-,148	,023	,289**	,363**	,578**	,328**	,573**	1			
9. Regulación identificada	-,298**	-,085	,255*	,417**	,309**	,275**	,577**	,281**	1		
10. Amotivación	,535**	,395**	-,555**	-,606**	-,514**	-,184	-,164	-,258*	-,404**	1	
Rendimiento académico											
11. Nota media	-,047	-,099	,310**	,160*	,277**	,196	,097	,103	,117	,160	1

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

7.3. Análisis de regresión

Para especificar el valor predictivo de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, así como el burnout académico sobre el rendimiento académico se realizó un análisis de regresión único, seleccionando las dimensiones que componen ambas variables como variables predictoras al mismo tiempo que el rendimiento académico como variable de criterio. La Tabla 5 muestra los pasos seguidos por los diferentes modelos a la hora de introducir las variables explicativas que fueron significativas prediciendo la probabilidad de su influencia en el rendimiento académico.

Como se puede observar en los resultados obtenidos en la tabla 5, muestran el estudio de regresión de las variables. Únicamente se predijo la motivación intrínseca hacia el logro de manera positiva. Por otro lado, también se predijo la amotivación con un valor negativo. De este modo, se aprecia cómo, la motivación intrínseca hacia el logro así como la falta de motivación pueden predecir el rendimiento académico del alumnado de la

muestra, aspecto que resaltaremos en el apartado de “Discusiones” y que nos alienta a que, aquellos alumnos que se encuentran más motivados hacia la consecución de sus objetivos a la vez de tener menos niveles de amotivación van a predecir un rendimiento académico mayor. El porcentaje de varianza es explicado con un 28,5%.

Tabla 5. La motivación intrínseca y la amotivación como predictores del rendimiento académico.

Paso único	B	s.e.	R ²	t	Sig.
(Constante)	2,027	,124		16,388	,000
Motivación intrínseca – Logro	,341	,037		9,273	,000
Amotivación	-,307	,048	,285	-5,941	,000

7.4 Análisis de Cluster del alumnado según grupos homogéneos significativos

Por último, se procedió a clasificar al alumnado de la muestra en grupos homogéneos en función de las diferentes variables expuestas con anterioridad por medio de un análisis de *cluster*, el cual tiene por objetivo la clasificación de los individuos en grupos homogéneos y estadísticamente significativos. De esta manera, según se puede observar en la Tabla 6, se establecieron tres grupos significativos en función de sus medias.

Tabla 6. Distribución de los sujetos en grupos significativos

	N	%
GRUPO 1	49	49%
GRUPO 2	37	37%
GRUPO 3	14	14%

A continuación, se muestra de manera específica las diferentes medias de cada variable en función de los tres grupos significativos anteriores (Tabla 7):

- 1º Grupo (N=49; 49%) Caracterizado por conductas más adaptativas: Las medias de este grupo ó *cluster* se situaron por encima de la media excepto en variables menos autodeterminadas como en el caso de la *amotivación* y el *cinismo*. El resto de las variables tanto de motivación *extrínseca* como *intrínsecas* así como también la de *autoeficacia* resultaron ser mayores que las de la media.

- 2º Grupo (N=37; 37%) Caracterizado por conductas menos adaptativas: Las variables más autodeterminadas como motivaciones *intrínsecas*, *extrínsecas* y la *autoeficacia* se sitúan por debajo de la media, resultando por encima ella otras variables menos autodeterminadas como la *amotivación*, el *agotamiento* y el *cinismo*.
- 3º Grupo (N=14; 14%) Caracterizado por conductas mixtas: Todas las variables de este grupo resultaron ligeramente superiores a la media de una manera más o menos homogénea entre ellas, exceptuando las dos variables de *agotamiento* y el *cinismo* que se sitúan ínfimamente por encima de la media.

Tabla 7. Medias significativas de los grupos por las variables escogidas.

	GRUPO 1 Conductas más autodeterminadas	GRUPO 2 Conductas menos autodeterminadas	GRUPO 3 Conductas mixtas	MEDIA Grupos
Burnout agotamiento	2,02	2,66	2,39	2,40
Burnout cinismo	1,94	2,08	1,92	1,99
Burnout autoeficacia	4,31	3,76	3,95	3,93
Motivación Intrínseca conocimiento	4,14	3,78	4,01	3,84
Motivación Intrínseca Logro	4,16	3,20	3,68	3,47
Motivación Intrínseca Experiencias	4,02	3,04	3,56	3,07
Motivación extrínseca regulación externa	4,42	3,88	3,92	4,01
Motivación extrínseca introyectada	3,98	3,52	3,62	3,58
Motivación extrínseca identificada	4,68	4,08	4,32	4,31
Amotivación	1,27	2,02	1,82	1,89
Nota Media	4,08	3,16	3,36	3,22

*2 sujetos perdidos por el sistema en la elaboración del análisis de clúster

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la motivación escolar, el burnout y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes en la etapa final de Educación Primaria.

La *primera hipótesis* que se postuló fue, precisamente, que aquellos estudiantes con altos índices en motivaciones intrínsecas se relacionarían positivamente con la autoeficacia, así como con el rendimiento académico, siguiendo una línea de conductas adaptativas.

Dicha hipótesis se cumplió en su totalidad; los resultados de la investigación revelaron la estrecha relación entre dichas variables. De este modo, aquellos estudiantes más motivados intrínsecamente hacia experiencias estimulantes, el conocimiento y el logro se relacionaron con mayores índices en autoeficacia del mismo modo que con el rendimiento académico, tal y como desprendió el análisis correlacional de los resultados.

Algunos autores corroboran esta hipótesis en numerosos estudios, con distintas perspectivas.

Galleguillos y Olmedo (2017), ratifican que existe una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia y el rendimiento escolar, es decir, que aquellos estudiantes con altos niveles de autoeficacia muestran altos promedios de rendimiento escolar. Según Sole (2001), reafirma en su estudio que otorgando a los alumnos un ambiente adecuado, que propicie la motivación entre los mismos, hace que éstos, obtengan con total claridad y coherencia el objetivo del aprendizaje, encontrándose de esta manera, con interés y dedicación hacia la tarea.

También, autores como Taylor (2010) muestra en sus estudios correlacionales relaciones positivas y significativas entre las variables nivel de percepción de autoeficacia y el aprovechamiento académico reflejando una influencia significativa, positiva y bidireccional en cuanto a las creencias de eficacia y el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Lacroze (2011) concluyó que la competencia espacial potenciada por el perfil motivacional son factores predictores del rendimiento final. Las consecuencias pedagógicas obtenidas señalan la necesidad de promover en los alumnos conductas académicas que definan el estilo de aprendizaje autorregulado y favorezcan el aprovechamiento de las capacidades intelectuales específicas.

Camacho-Miñano y Del Campo (2013) en su estudio corroboran que la motivación intrínseca del alumno es un concepto clave para su rendimiento académico, los resultados obtenidos demuestran una relación entre trabajos de calidad presentados voluntariamente y la nota final obtenida.

Del mismo modo, según el análisis de *cluster*, se puede observar que las variables protagonistas de motivación intrínseca, autoeficacia y rendimiento académico, siguen un patrón de conductas adaptativas reflejado en numeroso alumnado de la muestra.

Sin embargo, otros autores establecieron una correlación negativa o simplemente la inexistencia de la misma.

Hernández (2017), concluyó que no existe una relación estadísticamente significativa entre la carrera, el rendimiento académico y la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Sin embargo, observó que existe una tendencia entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de ingeniería Mecánica y Civil Administrativa, que tuvieron mayor porcentaje de estudiantes con rendimiento académico alto, teniendo una autoeficacia alta, en relación a los de otras carreras aspecto, en parte, contrastado en nuestro estudio.

Rodríguez (2006), argumenta que la influencia de la relación del profesor y el alumno puede ser también negativa, repercutiendo en el alumno negativamente o de manera errónea.

La *segunda hipótesis* de la investigación hacía referencia a una posible relación positiva del agotamiento emocional y el cinismo (propias del burnout académico) con la amotivación o falta de motivación y, de manera negativa, con el rendimiento académico, en una línea de conductas menos adaptativas que la primera hipótesis. De esta manera, la segunda hipótesis del estudio se cumplió de manera parcial; los resultados de la investigación describieron la relación significativa estadística de las correlaciones entre el agotamiento, el cinismo y la falta de motivación, pero no se encontraron relaciones de éstas y de la motivación extrínseca, con el rendimiento académico.

Algunos autores corroboran esta hipótesis en numerosos estudios desde diferentes perspectivas.

Martínez y Esteve (2005) muestran una relación positiva entre las dificultades que se presentan en el estudio, falta de motivación, burnout y propensión al abandono en estudiantes universitarios. Estos insisten en la asunción de que, en el desempeño académico, nos encontramos con la existencia de círculos de espirales positivas y negativas en las relaciones entre éxito/fracaso pasado, bienestar/malestar psicológico y

éxito/fracaso futuro, respectivamente que afectan de manera considerable a la autopercepción del estudiante.

Según Gumbau, Soria y Silla (2012) discuten en su estudio que podemos encontrarnos que los trabajadores bajos en autoeficacia generalizada manifiestan mayor agotamiento emocional cuando la autonomía laboral es mayor; mientras que los trabajadores bajos en autoeficacia profesional manifiestan mayores niveles de cinismo cuando la rutina y el conflicto de rol son altos, y menores niveles de compromiso organizacional cuando tienen niveles elevados de conflicto de rol. Para los trabajadores, altos en niveles de autoeficacia, tanto generalizada como específica, los valores altos de los estresores no están asociados con consecuencias negativas del estrés.

Estudios como el de Contreras y Rodríguez (2005), evidenciaron una correlación positiva entre la autoeficacia y el rendimiento académico general, con la intervención también de la ansiedad en dicho proceso, aunque esta no presentó correlación alguna con el rendimiento académico.

Barca-Lozano y Brenlla-Blanco (2012) sugieren que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia se pueden asumir como factores determinantes positivos del rendimiento académico, existiendo también un impacto, pero en sentido negativo, de las metas de valoración social y las estrategias superficiales de aprendizaje.

Moyeda, Velasco y Ojeda (2013) exploran la relación entre la depresión, la autoeficacia académica, la dinámica familiar y el rendimiento académico. Los resultados revelan una relación inversa entre depresión y autoeficacia total. La cohesión familiar correlaciona positivamente con la autoeficacia total y con el factor de autoeficacia académica en los sujetos sin depresión, en tanto que en los sujetos deprimidos severos las relaciones familiares conflictivas correlacionan de manera negativa tanto en el factor de autoeficacia social como en la autoeficacia académica.

Taylor (2010) en su estudio sobre la autoeficacia y el rendimiento académico en universitarios corrobora, que los análisis reflejaron una correlación positiva, directa y significativa entre las variables nivel de percepción de autoeficacia y el aprovechamiento académico. Datos apuntan a una influencia significativa, positiva y bidireccional de las creencias de eficacia y el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, otros autores establecieron una correlación negativa, muy pobre entre las mismas o simplemente la inexistencia de la misma.

Como Holgado (2011) que defiende la idea de que la percepción de las situaciones del contexto académico como estresante, así como los síntomas de estrés que derivan del mismo como el cinismo, la falta de motivación y una autoeficacia negativa, ejercen muy poca influencia en los resultados académicos.

Del mismo modo, el análisis de *cluster*, reflejó un patrón conductual poco adaptativo en el que altos índices de agotamiento y cinismo se asociaban a una mayor amotivación al mismo tiempo que con un rendimiento académico menor que en el primer grupo y, relacionado con la primera hipótesis de nuestro estudio, más adaptativo.

Por último, la *tercera hipótesis* del estudio planteó que las motivaciones intrínsecas y la autoeficacia predecían positivamente el rendimiento académico de los estudiantes que, de igual modo que las motivaciones extrínsecas, el agotamiento, el cinismo y la amotivación, lo predecirían de manera negativa. La hipótesis se cumplió de manera parcial. Se esperaba encontrar un mayor número de variables predictoras, pese a ello se predijo la motivación intrínseca de logro de manera positiva así como la amotivación con un valor negativo, lo cual resulta ser positivo en nuestros resultados, señalando que aquellos alumnos guiados por la motivación intrínseca de logro y menores niveles de amotivación predijeron el rendimiento académico. Detonando que aquellos alumnos que se encuentran más motivados hacia la consecución de sus objetivos y/o metas académicas reflejado en la motivación intrínseca de logro quedan relacionados con su rendimiento académico.

Algunos autores corroboran esta hipótesis en numerosos estudios, con distintas perspectivas.

Según un estudio realizado por Rodríguez y Rosario (2009) los resultados de la investigación muestran que los logros en relación con la consecución de sus actividades van a depender, en buena medida, de la confianza que tengan en sí mismos para abordar todos estos cambios que conlleva su nuevo rol.

Sanz y Villamarín (1999) completan el estudio anterior argumentando en su investigación que: en general, cuanto mayor es la autoeficacia, menores son los

incrementos en los estados de ánimo negativos (fatiga, ansiedad y tristeza /ira), mayor es la motivación intrínseca por la tarea, y menor es la intensidad de la activación autonómica percibida. Por otro lado, los mayores efectos de la autoeficacia sobre el estado de ánimo y la activación autonómica se producen cuando el valor del incentivo es alto. También infieren en que la competencia personal modula los efectos de la autoeficacia sobre la motivación intrínseca y del valor del incentivo sobre la activación autonómica percibida, relacionándose esta última positivamente con los estados de ánimo negativos pero no se relaciona con la activación autonómica real.

Por otro lado, Gil-Oarte y Brackett (2006) predicen en su investigación la motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes, del conocimiento y de logro sobre la falta de motivación del alumnado.

Caballero y Palacio (2007) indican en su estudio correlaciones negativas entre agotamiento, cinismo, autoeficacia y rendimiento académico con la satisfacción frente al estudio. Por otro lado, el buen funcionamiento académico se correlaciona negativamente con el cinismo; de manera particular, ninguna de las variables se correlaciona con el agotamiento, a pesar de evidenciar cinismo y baja autoeficacia.

Según Leiva (2015) existe una relación significativa y positiva entre el rendimiento académico y la habilidad cognitiva, y una asociación significativa y negativa entre rendimiento académico y motivación de logro.

Por todo lo enunciado, se denota la determinación que puede llegar a tener la motivación escolar y el burnout en el proceso educativo de los alumnos en los centros educativos. Estas, unidas a otras situaciones de carácter personal y contextuales, forman un conjunto de variables psicológicas que afectan al buen funcionamiento del alumno en su escolaridad, condicionando, de este modo, su rendimiento, adherencia hacia la institución educativa y a alcanzar un óptimo desarrollo en la vida personal y académica (Bisquerra, Pérez, y García, 2015).

8.1 Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio pueden residir en su diseño transversal, recopilando los datos en un momento espacio temporal dado. A su vez, los centros de educación primaria encuestados responden de manera aleatoria a su inclusión en el estudio, tomando así una

muestra no uniforme de todos los barrios o zonas de la ciudad, lo cual podría afectar, del mismo modo, a las posibles diferencias entre sus niveles socioeconómicos o educativos, así como a otras cuestiones sociales. A la par, los índices de motivación escolar, y los factores predictores del burnout pueden variar de un curso escolar a otro, e incluso dentro de un mismo año, en cuanto a diferentes circunstancias personales y contextuales del estudiante en su grupo/clase.

8.2 Prospectivas de futuro

Como prospectivas de futuro, resultaría interesante llevar a cabo modelos longitudinales que permitiesen valorar la evolución de los constructos estudiados a lo largo de un período más largo de tiempo. Considerando importante, atender otras etapas educativas sucesivas a la misma como pueden ser Educación Secundaria y Bachillerato, de la misma manera que con otras etapas de la vida académica del estudiante como pueden ser los Grados de Formación Profesional Medio o Superior, así como la propia vida universitaria. Del mismo modo, sería importante atender a otras variables relacionadas como pueden ser el género, la tipología de colegio, el rendimiento académico y su vinculación con las variables estudiadas, así como otros aspectos sociales y culturales.

8.3 Implicaciones prácticas

Este trabajo puede tener implicaciones de carácter práctico que se traduzcan en intervenciones educativas por parte de docentes o/y orientadores desde edades tempranas. Podrían perseguir conductas autodeterminadas como la promoción del esfuerzo, el interés y la motivación en el estudio; conductas que posibiliten en resumen que los alumnos se sientan eficaces en el desempeño de sus tareas escolares, comprometidos con su propio aprendizaje, más resilientes y con mayor dedicación, de manera que sirva como factor de prevención del bajo rendimiento académico o de un prematuro abandono escolar.

A su vez, promover el uso de programas de intervención por parte de los profesionales del ámbito respaldados por la administración educativa y adoptados por los propios centros y sus equipos educativos con su alumnado preadolescente en las variables acaecidas contribuirá a su formación integral, disminuyendo a su vez las probabilidades de un prematuro abandono escolar. Por último, los resultados de esta investigación inducen a una continuidad, buscando nuevos interrogantes y planteando nuevos

itinerarios conducentes a definir y ultimar metodologías que permitan ayudar a los estudiantes a la construcción de un sano y adecuado desarrollo socio-afectivo.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arquero, J. L., y Donoso, J. A. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Ahumedo Caraballo, M., Blanquicett Murieles, Y. M., Cogollo Milanés, Z., González Tobías, D., Pedrozo Palencia, E., & Romero Herrera, I. V. (2017). *Autoeficacia percibida en estudiantes de enfermería de la Universidad de Cartagena y desempeño académico durante las prácticas formativas* (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 848-859.
- Caballero, C. C., Ll, R. A., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Camacho Miñano, M. D. M., & Del Campo, C. (2013). El impacto de los trabajos voluntarios de los alumnos en su rendimiento académico: evidencia empírica. *Libro de comunicaciones*.
- Casuso Holgado, M. J. (2011). Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud.

- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- De la Fuente Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1).
- Díaz F, Hernández G. La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill;1999: 35-49.
- Durán, A, Extremera, N y Rey, L. (2001) Burnout en profesionales de la enseñanza; un estudio de Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de organizaciones de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Extremera, N., Montaban, F. M., y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Galleguillos Herrera, P. y Olmedo Moreno, E. (2017). Autoeficacia académica rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156169

- García, M.S., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., González-Cabanach, R. y Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- Garrido Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor (Ed.): *Sociología y Psicología de la Educación*, (p. 122-151). Madrid: Anaya.
- Grau Gumbau, R., Salanova Soria, M., y Peiró Silla, J. M. (2012). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 311-321.
- Gutiérrez Leiva, M. P. (2015). *Rendimiento académico y su relación con autoeficacia, compromiso académico, motivación y habilidad cognitiva* (Doctoral dissertation, Universidad de La Sabana).
- Holmes, T, y Rahe, R. (1967): “*The Social Readjustment Rating Scales*”, en *J. Psychosom Res.*, n.º 11, pp. 213-218.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Martínez Roca.
- Marenco-Escuderos, A. D., & Ávila-Toscano, J. H. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1), 91-100.
- Marente, Ayuso, y Antonio, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana*
- Maris Vázquez, S., Noriega Biggio, M., & Maris García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 29-44. de Educación (ISSN: 1681-5653): <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>.
- Maslach, C. (2003). Job burnout. New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189-192.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981) MBI: Maslach Inventory. Manual. Palo alto: University of California, Consulting Psychologist Press.

- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1997). MBI: Inventario Burnout de Maslach: *síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial: manual*. Madrid: Tea. Traducción y normalización N.Sesdedos.
- Martínez Martínez, I. M., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., & Grau Gumbau, R. (1). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 21(1), 170-180. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261>
- Miller, A., Ferguson, E. y Byrne, I. (2000). Pupil's causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 85-96.
- Moyeda, I. X. G., Velasco, A. S., y Ojeda, F. R. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(2), 491-500.
- Núñez, J. C. (2009, September). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal*.
- Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S., y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de psicopedagogía, 10-11* (7), 219-242.
- Pintrich, P.R. (1999). Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero, *New Perspectives on Change Conceptual* (pp.33-50). Amsterdam: Pergamon.
- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *The handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2000b). Multiples Goals, Multiples Pathways: The role of Goal Orientation in learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.

- Pintrich, P.R., y García, T. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P.R., y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y Maerh, M.L. (Eds.) (1997). *Advances in motivation and achievement*, vol. 10. Greenwich, C.N.: JAI.
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7.
- Ruiz, C. O., & Ríos, F. L. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas1. *International journal of clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160.
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. y Pintrich, P.R. (1997). "Should I ask for help?". The role of motivation and attitudes in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *Am. Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Sanz, A., y Villamarín, F. (1999). Autoeficacia, valor del incentivo y competencia personal: efecto sobre el estado de ánimo, la motivación intrínseca y la activación percibida. *Ansiedad y Estrés*, 5(2), 145-160.

Selye, H. (1936): “*A Syndrome Produced by Diverse Nocivous Agents*”, en *Nature*, n.º 138, pp. 22-49.

- (1978): *The Stress of Life*. New York, Mc Graw-Hill (original publicado en 1956).

Sole I. El apoyo del profesor. En: Revista aula de innovación educativa; 2001 mayo III (12): 32-43.

Taylor, J. A. S. (2010). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 3(2), 37-45.

Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.